

Estetiska uttrycksformer, kreativitet och nya berättelser

Helen Hasslöf, Malmö universitet, Cecilia Caiman, Stockholms universitet & Kalle Forss, Hemslöjden i Skåne.

Betydelsen av kultur

Under kristider lyfts ofta kulturen fram som ett sätt att bearbeta vardagen. Men, vad händer då kulturen tar paus, mitt i tider av kris? Vad händer då människor i en kris (läs klimatkris) tvingas till avståndstagande från varandra på grund av en annan kris (läs corona)?

På detta vis var 2020 ett besynnerligt år. Mitt i en tid av massdemonstrationer, möten och aktioner för klimatet, stängdes världen plötsligt ner. Alla uppmanades att hålla avstånd och isolera sig från varandra. Covid-19, svepte fram över världen. Ett smittsamt och dödligt virus tvingade världen till ”lock down”. Historiskt talas ofta om behovet av gemenskap då människor möter kriser. Under 2020 då klimatkrisens återkommande rubriker avlöstes av covid-19, tvingades vi bort från gemenskaper. De offentliga kulturlivets funktion som emotionell ventil och gemensamt reflekterande arena, tvingades i malpåse.

Skolans roll

Kanske kan dessa händelser aktualisera och förstärka skolans ansvar för elevers rätt att aktivt arbeta med och ta del av olika kulturella uttrycksformer, eller klätt i läroplanens språk:

Eleverna ska få uppleva olika uttryck för kunskaper. De ska få pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar. I skolarbetet ska de intellektuella såväl som de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna uppmärksammas. Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form ska vara inslag i skolans verksamhet. En harmonisk utveckling och bildningsgång omfattar möjligheter att pröva, utforska, tillägna sig och gestalta olika kunskaper och erfarenheter. Förmåga till eget skapande hör till det som eleverna ska tillägna sig. (Skolverket, 2019)

Flera studier har visat hur frågor kring hållbarhet och klimat väcker starka känslor hos barn och unga (Manni, Sporre & Ottander, 2017; Wildemeersch, Læssøe, & Håkansson, 2021). I en studie av forskarna Maria Lindgren Leavenworth och Annika Manni från Umeå universitet (2020) visas hur elevers känslomässiga reaktioner och oro kan

bearbetas vid till exempel läsning av klimat fiction litteratur. Hur vi i skolan synliggör olika känslostrategier är, enligt Maria Ojala (2019), avgörande för att elever ska kunna bearbeta dessa frågor, så att de leder till hopp för handling snarare än till miljömelankoli (se mer i del 4).

Att arbeta med estetiska uttrycksformer och kreativitet kan vara ett sätt att bearbeta det känsloladdade och komplexa som dessa frågor rymmer. Detta arbetssätt kan även addera en ny dimension till det innehåll och didaktiska raster som tagits upp i de olika delarna av denna modul. De tidigare texterna strävar efter att lyfta allvaret i hållbarhetsfrågor kring människans aktiviteter i förhållande till livet på jorden, men också ”knepigheten” att balansera detta allvar i förhållande till unga elever. I del 7 kommer vi att ge exempel på ingångar till estetiska uttrycksformer och kreativa arbetssätt, som exempel på hur kunskaper som ofta beskrivs leda till osäkerhet och oro om framtiden kan bearbetas. Men, även som ett sätt att diskutera hur kreativa processer kan bjuda in elever till problemlösning och drömmar om framtiden.

Ett steg tillbaka

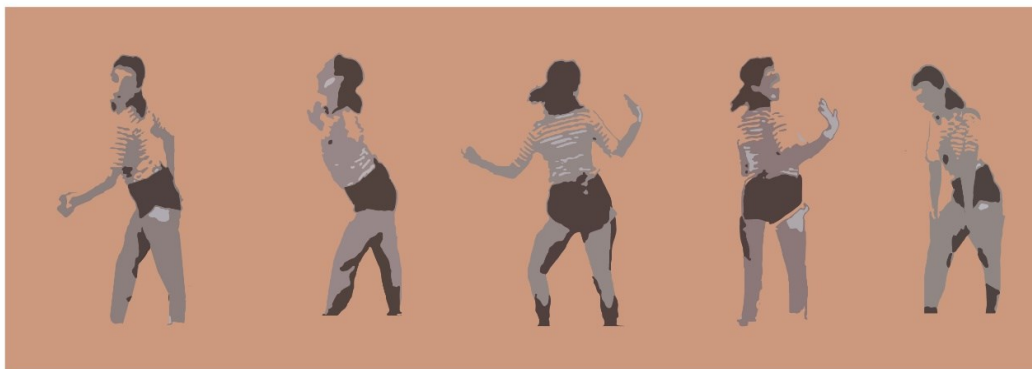


Illustration: Anna Hasslöf

Allt började med en dansrörelse. En dansare springer baklänges, det är något som skrämmer henne. Då hon springer tittar hon sig alltmer ängsligt om över axeln, som om hennes flykt samtidigt skapar hinder bakom henne, något oroväckande som hindrar hennes rörelser. Tillslut tvingas hon vända sig om.

Och där står hon, alldeles stilla, frusen, armarna hänger löst och hon tittar på något som verkar komma mot henne, något ännu mer skrämmande än det som hon nyss försökte fly från – tills hon tvingas rygga tillbaka. På flykt från en skräck, möter hon en annan, en som delvis skapats av själva flykten.

Orden ovan kommer (fritt översatt) från inledningen av filosofen Bruno Latours bok *Facing Gaia* (2017). Latour är besökare på en dansföreställning, när något som länge

upptagit hans tankar och som han bearbetat genom åren i sin forskning, plötsligt faller på plats. Något uppenbaras på ett nytt sätt i hans medvetande. Han fortsätter:

Jag blev övertygad om att den här dansen uttryckte tidens anda, sammanfattad som en situation, en för mig mycket oroande sådan: den moderna människans flykt från skräcken att fastna i ålderdomliga strukturer, och nu – framväxten av en gåtfull figur, i form av skräcken som nu snarare var framför än bakom, utan återvändo. Det stod plötsligt klart, nu kunde jag inte längre fly: jag behövde förstå vad som höll på att jaga ikapp mig, i den oroväckande formen av en kraft som på en gång var mytisk, vetenskaplig, politisk och förmodligen också religiös.

I sitt skrivande utvecklar Latour sedan sina tankar och argument om denna ”skrämmande kraft” i en kritisk betraktelse över vår tid och vårt sätt att leva (Latour, 2017). Han talar om hur vi som människor kommit att förhålla oss som jordbor, och de krafter som avskärmar oss från den delaktighet det innebär att leva med andra människor, kulturer och det mer-än-mänskliga. I inledningen av denna modul har vi beskrivit delar av dessa tankar, lånade från Latour om vår tid, men det intressanta i texten ovan är hur dansen upplevs och beskrivs. Dansens rörelser tolkar Latour som en gestaltning av hur den rika delen av världen, i globaliseringen och modernitetens fotspår, blint rusat vidare mot ett överutnyttjande av jordens resurser för att då det ohållbara blir uppenbart, finna att vi inte längre kan återvända till en värld opåverkad av denna globalisering.

Latours upplevelse är ett exempel på hur tankar vi bär inom oss kan sättas i rörelse då vi speglar dem genom nya upplevelser och uttrycksformer. Några dansrörelser kan plötsligt skapa en närhet till en känsla som kanske annars varit svår att konkretisera. Ofta är det just detta som framhålls som styrkan i estetiska uttrycksformer som bild, dans, drama, musik och språk. De erbjuder möjligheter att utforska, bearbeta och skapa berättelser. Berättelser om här och nu, om det förgångna eller den tid vi står inför, där påhitt och verklighet kan vävas samman. Dramapedagog Åsa Hässlekvist ger praktiska exempel på hur en tidsresa kan användas som metod för att sätta hållbarhet i förhållande till hur vi levit i olika historiska tider, och hur detta kan ge nya perspektiv på hur vi lever idag (se mer i *Röster ifrån praktiken*, bilaga i moment B).



Kan vi hjälpa grodorna?

Från Latours vetenskapliga analys av en dansföreställning är det spännande att se hur även de yngsta barnen kan uttrycka sin kreativitet och idéer för problemlösning om deras tankar tas på allvar och får utvecklas. Cecilia Caiman och Iann Lundegård (2019),

visar i en studie från förskolan hur barn kan använda fantasi och ritande för att lösa problem, där fantasi handlar om att kombinera bekanta fenomen på nya sätt. Vid ett tillfälle berättade ett barn att han sett på tv att grodor kan bära sina ungar på ryggen om ungarna är trötta. Detta satte igång en diskussion om hur grodorna skulle kunna ta sig snabbare över bilvägar för att inte bli överkörda. Barnen hjälptes åt att rita olika lösning. Det skapades olika former av vagnar, tunnlar och trampoliner för att komma till rätta med problemet. Barnen funderade även över vad olika typer av djur hade för möjligheter att använda trampolinen. De bekymrade sig bland annat över hur älgen skulle bära sig åt, men kom inte på någon direkt lösning. Barnen identifierade först själva problemet tillsammans, dvs att djur måste kunna ta sig tryggt över vägen. De använde sedan sin fantasi, i samtal och ritande, för att lösa problemet genom att blanda sina erfarenheter och skapa nya kombinationer och kreativa lösningar.

Litteratur och skrivande

Läsning kan hjälpa oss att förstå hur livet kan uppfattas av andra människor och livsformer, på andra platser och andra tider. En viktig del av skönlitteratur är att den ger plats för både inlevelse och distansering. Detta är något som uppmärksammas bland annat i ett samtal om skönlitteratur i LHU-podden (se länk i litteraturlistan) kring lärande för hållbar utveckling från Globala skolan 2020. I avsnitt 1 diskuterar Thomas Nordell, regionansvarig för Den globala skolan, med lärarna Ida Olofsson och Annelie Nordell Umegård, hur svenskämnet kan vara just ingångar för hållbarhetsfrågor.

Annelie: ”... det som arbetet med skönlitteratur kan ge, är möjligheten att öva sig i att leva sig in i andra människors liv och erfarenheter och i hur andra människor tänker, känner och lever. De här berättelserna som vi får ta till oss, det är ju sånt som vi människor behöver. Vi behöver ju berättelsen för vi organiserar ju våra erfarenheter i form av berättelser och så gestaltas de där riktigt stora frågorna, de gestaltas ju i starka berättelser och det ger oss en möjlighet att bättre förstå världen och att känna någonting, alltså bli berörda och utveckla helt enkelt vår empatiska förmåga.”



I samtalet uttrycker också Ida hur poesi kan användas i hållbarhetsfrågor, som ett redskap att bearbeta världen med, utifrån elevens egna tankar:

Ida: ”Det som jag tycker är allra bäst med att använda just poesi är att formmässigt kan man uttrycka det man behöver uttrycka hur man vill... poesi kan se ut hur som helst... jag tycker att det är mycket som bara går att uttrycka i diktform och poesi till exempel. Och att det kan beröra... en dikt kan beröra på ett helt annat sätt än om man läser en novell eller roman eller en serie eller liknande.”

Kanske kan ett exempel på detta vara Thomas Tidholms dikt om Jordlöparen:

Om jordlöparen förolyckas kan ingen göra en ny.

Inte ens ett ben kan återskapas. Det är tunt som en tråd,

ledat fem gånger, fullt av liv och vätskor. Ingen, inte på

något enda laboratorium i hela världen klarar det.

Bara jordlöparen klarar det. Hon lägger ett ägg på marken.

(*Jordlöparens bok*, 2020)

Ett konkret exempel på hur elever arbetar med poesi och hållbarhet är projektet ”Sustainable Poetry”. Maria Glawe ger i texten *Röster från praktiken*, i moment B exempel på hur poesi kan användas som didaktisk ingång till hållbarhetsfrågor.

Litteratursamtal

I åk 1–6 har svenskämnet särskild prioritet i timplanen som språkutvecklande praktik. Då elever succesivt leds in i berättelsernas och skrivandets värld, kan litteratursamtal vara ett didaktiskt redskap för att erbjuda mer djupgående upplevelser.

Inte minst i hållbarhetsfrågor kan denna typ av samtal vara betydelsefulla för att diskutera och sätta ord på det som oroar, men även för att öppna upp för olika perspektiv och nya berättelser om världen. Litteratursamtal kan föras på olika sätt och ha olika syften. Eriksson Barajas, Johansson & Martinsson (2016), lyfter i sin text från Skolverket (Perspektiv på litteraturundervisning, del 7: Litteratursamtal), tre typer av litteratursamtal: det *sokratiska*, det *deliberativa* och det *etiska*. Dessa samtalsformer ger olika möjligheter att betona innehåll och rikta samtalet i förhållande till elevernas deltagande.

Om elever möter berättelser eller huvudpersoner i texter som de har svårt att identifiera sig med, kan det vara ett hinder från att gå i dialog med texten. Litteratursamtal kan då vara en metod som underlättar för eleverna att ta till sig olika perspektiv som går utöver elevens behov att bekräfta sin egen övertygelse. Därmed kan samtalet öppna upp för att leva sig in i andra perspektiv och få en mer nyanserad hållning och på så sätt skapa ny förståelse. I denna form leder läraren eleverna till att uppmärksamma och diskutera det som ses som väsentliga delar av en text, genom så kallade *sokratiska samtal*.



Litteratursamtalet kan också ha syftet att främst diskutera olika sidor av ett problem i form av *deliberativa samtal* (jmf del 5 i denna modul). Här läggs fokus på en öppen samtalsform som syftar till att göra olika perspektiv synliga. Då handlar det om att lyssna och få syn på olika åsikter, argument och perspektiv.

För litteratur och samtal utifrån hållbarhetsperspektiv kan olika ämnen och berättelser väljas utifrån intresse hos eleverna, behov av att skildra olika perspektiv eller för alternativa framtidsbilder (till exempel genom science/climate fiction). En *estetisk läsning* uppmärksammar personliga åsikter och känslor som uppkommer under läsningens gång. Exempel på frågor och ingångar för estetiska litteratursamtal kan vara:

- Vad är det värdefulla i livet?
- Vilka föreställningar lever vi med och varför?
- Vad är rättvisa? – utifrån vem, vilka, var och när ...
- Varför behövs nya berättelser och hur kan vi i så fall tänka nya tankar?

Litteratursamtal kan genom dess olika former bli ett stöd för att bearbeta frågor kring hållbarhet, leva sig in i olika perspektiv och kontexter och öppna upp för att dela och samtala om personliga tankar och idéer i ett socialt sammanhang. Idéer och fantasi kan också bearbetas och diskuteras och kanske utvecklas till handlingar utifrån elevernas initiativ.

Slöjd och hantverk

I sin avhandling ”Att slöjda hållbarhet” *Crafting sustainable development* från 2018, diskuterar Hanna Hofverberg hur hållbarhetsfrågor i slöjddämnet påverkar och ställer frågor kring ämnets innehåll och kunskapskrav.



Hofverberg utgår bland annat från en situation där en slöjdelev vill göra en grytlapp av fleecetyg. Frågan om vad hållbarhet innebär från ett lärandeperspektiv i slöjd kommer i fokus. Helt praktiskt och konkret är en grytlapp i fleece ett designval där kunskapen kring funktionella materialval fallit bort (fleecetyget smälter när det utsätts för värme). Plast är också ett tveksamt material ur hållbarhetssynpunkt, dels med sitt fossila ursprung, men även med tanke på de mikroplaster som sprids med materialet. Att däremot använda en trasig fleecetröja för att skapa nya produkter, är ju en tanke som rimmar väl med återbruk och eleven får ju även möjlighet att träna slöjdens hantverksteknik och arbetsprocess då grytlappen skapas.

Låt oss göra ett tankeexperiment och säga att grytlappen i fleece istället görs i ett skolsammanhang av bild, konst och skapande. Vilka tolkningar ryms om vi betraktar grytlappen i fleece som ett gestaltande verk? En idé om en överhettad värld där människor står med otillräckliga verktyg? Kanske en tanke kring en värld med tekniskt utvecklade material som förlorat verklighetsförankring? Kanske just dessa exempel är att tänja tanken väl långt i relation till elever i de lägre stadierna av grundskolan. Men trots detta, ett tankeexperiment som visar på kreativitet och perspektivskiften som kan uppmärksammas i ett ämnesövergripande möte.

Hemslöjden

Hemslöjden är en organisation som bedrivit slöjdverksamhet under lång tid. Slöjdkonsulent Kalle Forss ger en mer ingående beskrivning och exempel från denna verksamhet i texten *Röster från praktiken* (bilaga moment B). Här utgår vi från ett av dessa exempel på slöjdande.

Kan vi ändra reglerna?

Ett sätt att börja ett enkelt slöjdande kan till exempel vara att göra ett spel. Det går att göra kubbspel, damspel, tre i rad med flera. Det går så klart också att hitta på egna, eller förändra sådana som redan finns. En del i detta handlar också om att komma överens om vilka gemensamma regler som ska finnas i spelet.

Vi väljer plockepinn. Plockepinn är ett enkelt spel som finns att köpa i lite olika varianter. Det som skiljer åt är målningen. I övrigt ser de likadana ut och det är lätt att tro att det finns en plockepinnkommitté som har bestämt reglerna. Så är det inte. Vi kan välja att göra ett själv. Enklast är att kapa bitar av rundstav och köra ändarna i pennvässaren, måla lite och det är klart. Vi har bestämt tjocklek, längd, färg och antal. Kanske hittar vi på nya regler.

Om vi vill arbeta lite mer och få ett plockepinn som skiljer sig ännu mer från de man



Foto: Kalle Forss

köper då kan vi bege oss ut och plocka egna pinnar. Börja klippa med sekator, det blir kanske raka och krokiga pinnar av olika tjocklek och med sidogrenar. Då blir det ett plockepinn som är svårare att spela, kanske behövs nya regler där man får poäng efter hur svår pinnen är att ta. Det kanske till och med behövs ett nytt namn på spelet?

Nu är det kanske inte så revolutionerande för miljön att tillverka ett eget plockepinn. Men det här handlar om att vi, tillsammans, bestämmer. Hur det ska se ut, hur det är tillverkat och vad det är tillverkat av. Vi vet var materialet kommer ifrån och vem som har gjort det. Vi vet dessutom hur vi ska reparera om det går sönder. Vi har bestämt hur hållbart det är och om det är skadligt eller inte för miljön. Vi bestämmer reglerna. Vi kan faktiskt bestämma allt själv, till och med att göra något som ingen annan gjort förut. Det är att äga kunskap. För genom att göra saker och lösa problem får vi ännu mer kunskap. Kunskap som vi kan dela med andra. Vi kan också inse att det finns många sätt att tillverka plockepinn på, endast kreativiteten sätter gränsen.

Att organisera för kreativitet

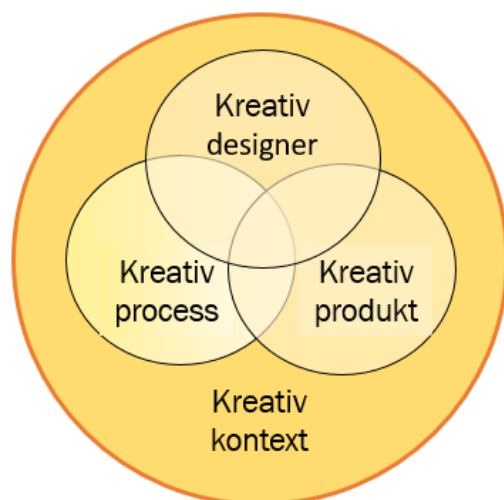
Skolans estetiska arbetsprocesser kan i sig vara en ingång till kreativt skapande, men kan även följa en ganska förutbestämd arbetsgång, till exempel i förhållande till ett ämnes syfte. I syfte att konstruktivt tampas med hållbarhetsfrågorna, är det inte enbart en fråga om att lära redan befintliga tillvägagångssätt och fungerande vanor. När det okända står för dörren behövs nya innovativa grepp där påhitt, fantiserande och föreställande också har betydelse. I detta sammanhang vill vi främst öppna för kreativitet på ett sätt som sätter elevernas egna tankar och idéskapande i första rummet. Kreativitet är inte något som garanterat går att beställa från oss människor eller som vi kan förutsätta blomstra under en bestämd lektion. Men, med genomtänkta didaktiska val kan vi underlätta för kreativitetsflöden.

Vi tar här hjälp och inspireras av en kreativitetsmodell med hemvist i designteori (Xu & Izadpanahi, 2016). För att som lärare få igång och stödja ett kreativt och estetiskt utforskande, finns här några kreativa komponenter som kan vara hjälp på vägen. Dessa kan ses som didaktiska verktyg, vars syfte är att specifikt understödja kreativitetsflöden och skapa nya idéer (jfr. Skolverkets modul Hållbar utveckling åk 7-9, *Del 6: Kreativitet för hållbar utveckling*).

När vi föreställer oss det som ännu inte finns kännetecknas detta av att tidigare erfarenheter och kunskaper blandas och kombineras på nya sätt – något nytt skapas. Annorlunda uttryckt, vi *improviserar*. I denna kreativitetsmodell (*komposition*) uppmärksammas både själva processen för denna improvisation men även dess slutprodukt. Detta beskrivs i fyra didaktiska komponenter, som sammanfattas i modellen nedan: Kreativ kontext, Kreativ designer, Kreativ process samt Kreativ produkt (figur 1).

Figur 1.

Komponenter för kreativitet, fritt efter Xu & Izadpanahi (2016).



1) En *kreativ kontext*. Platsen för idéskapande behöver vara tillåtande för att inbjuda till nya arbetssätt och roller. Kanske inte alltid klassrummet är den optimala platsen? Att möjliggöra för eleverna att kunna nyttja inspirerande platser, men även olika estetiska uttryckssätt och en mångfald av material är önskvärt. Kanske behöver rummet möbleras om? Kanske ska undervisningen vara utomhus eller på annan plats? Även vilket material och redskap som används för att låta idéer ta form har betydelse. ”Okodat material”, dvs fritt att användas på en rad olika sätt, är en viktig del för att möjliggöra olika förvandlingar. Det kan vara träpinnar som hittats ute, eller skapande redskap som pennor, kriter och garn. Men även att själva processen medger fria ramar för skapande har betydelse, så att till exempel förutbestämda kvalitetsmål inte hämmar processen. Även hur grupper med elever väljs och sätts samman kan vara värt en extra tanke. Heterogena grupper är en väldokumenterad metod för ökad kreativitet, mångfald berikar när nyheter ska genereras. Syftet behöver också klargöras av eleverna. Varför anser de att en ny framtidsidé (produkt) behöver skapas? Vilka hållbarhetsproblem behöver hanteras och lösas? Vad anser eleverna är viktigt?

2) Eleverna ses som *kreativa designers*. Det innebär att vi som lärare tar elevers idéer på allvar, deras nya idéer kan ge värdefulla inspel och infallsvinklar. Eleverna äger idéutvecklingen och identifiering av hållbarhetsproblemet. I inledningen av processen är det viktigt att alla idéer bekräftas och bejakas såväl inom gruppen som av stöttande lärare. Den tidigare beskrivningen av hur förskolebarnen arbetade med problemet kring grodorna som skulle korsa en väg, kan ses som ett exempel på denna arbetsgång. Detta

exempel skulle även kunna sättas i skolans sammanhang, till exempel utifrån problem som rör hotade djurarter, där eleverna kan skapa idéer och förslag på lösningar.

3) När den *kreativa processen* drar igång är gemensamt skapande som brainstorming, skriva och teckna i grupp eller dramatisera, exempel på didaktiska angreppssätt att prova. Den didaktiska poängen är att eleverna i samarbete och utbyte kan skapa ett stort antal idéer med möjlighet till korsbefruktnings – att låna idéer av varandra är en tillgång. I detta skede får inte idéerna kritiserar eller recenserar, något som kreativitetsforskningen varnar för. Om exempelvis läraren går in för tidigt och problematiserar och utmanar, då riskerar kreativitetsflödet avstanna. Att som lärare bistå med positiva kommentarer och inlägg är däremot välkommet ”Ja, vad intressant”, ”Visst, testa det” – positiva värdeomdömen har visat sig sporra och stödja kreativiteten. Lite längre fram i processen kan det även vara på sin plats att läraren bistår med stoff, fakta och kunskaper, detta kan tjäna som bränsle så att kreativitetsarbetet kan fortskrida och inte stanna av. Här är det processen som står i centrum, hur det kreativa flödet kan uppmuntras.

4) I slutskedet av processen uppmärksammas den *kreativa produkten (förslaget/idén)* som skapats – kanske visualiserad i en gestaltning, teckning, skulptur, dramatisering eller digital design? I denna del av kreativitetsmodellens genomförande är det en fördel att ansvaret delas mellan lärare och elever, för att föra diskussionen framåt. I den tidigare beskrivningen av hur barnen tog sig an problemet för grodor som skulle korsa en väg, skulle den kreativa produkten till exempel kunna vara den tunnel eller trampolin som barnen ”uppfunnit”. I detta skede är det inte främst hur processen eller konstruktionen gått till, utan i stället själva produkten som specifikt uppmärksammas. För att rikta fokus mot slutprodukten diskuteras ”nyhetsvärde” och ”nyttovärde”, då elevgrupperna presenterar sin produkt.

Nyttovärdet i detta sammanhang är värt att begrunda extra och ges en vid tolkningsram. Vet vi vad som är nyttigt i framtiden? För vem och på vilket sätt? Här är elevernas funderingar viktiga att hörsamma (de är *kreativa designers*). Hur är idén/produkten/förslaget i någon mening ny? Hur kan produkten utmana vårt liv att bli mer hållbart, och för vem?

Att lyfta kreativa processer i en tid då det är avgörande att utforska nya sätt att agera och värdera hur vi lever, känns väsentligt. Genom estetiska uttrycksformer kan situationer öppnas för nya tankegångar, men även för att ta ett kritiskt steg tillbaka, och där betrakta världen. Det ger plats för eftertanke i såväl de små som större perspektiven. I denna text har vi specifikt lyft estetiska uttrycksformer i förhållande till hållbarhetsfrågor, främst utifrån följande tankar:

- för att låta eleverna känslomässigt leva sig in i olika perspektiv och identifiera sig med olika berättelser
- för att låta eleverna drömma om nya vägar livet kan ta
- för att låta eleverna fundera över vad som är möjligt i livet bortom normen
- för att låta eleverna få idéer som uppfyller dem, och spara den känslan

För kollegiet

I de momenten som följer (A-D) får du tillsammans med dina kollegor möjlighet att planera, prova och utvärdera betydelsen av att arbeta med estetiska processer, kreativitet och nya berättelser ur ett hållbarhetsperspektiv. Du kommer också att få ta del av inspirationsmaterial i *Röster från praktiken* som ligger som bilaga under moment B.



Nyckelord för didaktiska samtal

- Litteratursamtal: sokratiska samtal, deliberativa samtal, estetiska samtal (s. 5-6)
- Komponenter för kreativitet: kreativ kontext, kreativ designer, kreativ process och kreativ produkt (s. 8-9)

Referenser

- Caiman, Cecilia & Lundegård, Iann (2018). Young children's imagination in science education and education for sustainability. *Cultural Studies of Science Education*, 13(3), 687-705.
- Eriksson Barajas, K., Johansson, M., & Martinsson, B. G. (2016). *Perspektiv på litteraturundervisning, del 7: Litteratursamtal*. Skolverket.
- Hofverberg, H. (2018). *Crafting Sustainable Development: Studies of Teaching and Learning Craft in Environmental and Sustainability Education*. Avhandling. Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier. Uppsala.
- Latour, B. (2017). *Facing Gaia: Eight Lectures on the New Climatic Regime*. Polity Press: Cambridge.
- LHU-podden (2020). Svenska, metod och poesi, avsnitt 1. Universitets- och högskolerådet. <https://www.utbyten.se/mojligheter/mojligheter-inom-forskola-och-skola/den-globala-skolan/material/kompetensutveckling/lhu-podden/avsnitt-1/>
- Lindgren Leavenworth, M., & Manni, A (2020). Climate fiction and young learners' thoughts—a dialogue between literature and education. *Environmental Education Research*, DOI: 10.1080/13504622.2020.1856345
- Manni, A., Sporre, K., & Ottander, C. (2017). Emotions and values – a case study of meaning-making in ESE. *Environmental Education Research*, 23(4), 451-464.
- Ojala, M. (2019). Känslor, värden och utbildning för en hållbar framtid: Att främja en kritisk känslokompetens i klimatundervisning. *Acta Didactica Norge*, 13(2), Art.
- Skolverket (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019*. Stockholm: Skolverket.
- Tidholm, T. (2020). *Jordlöparens bok: om natur, konst och människor*. Ordfront: Stockholm.
- Wildemeersch, D., Læssøe, J., & Håkansson, M. (2021). Young sustainability activists as public educators: An aesthetic approach. *European Educational Research Journal*. Special issue. Feb. 1-16. <https://doi.org/10.1177/1474904121990953>
- Xu, L., & Izadpanahi, P (2016). Creative architectural design with children: a collaborative design project informed by Rhodes's theory. *International Journal of Design Creativity and Innovation*, 4(3-4), 234-256.